

Was wird aus den Jungen?

Thomas Ott

Ein unmögliches Unterfangen oder: Schwierigkeiten mit der Beleuchtung

Die Idee ist auf den ersten Blick bestechend: Endlich einmal soll unsere kleine scientific community, die sich sonst lieber „mit sich selbst unterhält“ (von Hentig 2007, S. 160), die Probe auf ihre diversen Exempel machen und gemeinsam „die Praxis“ in den Blick nehmen – also den ideellen Endabnehmer unserer Bemühungen. Ich war angetan, zu den Eingeladenen zu gehören. Aber das Sommersemester war anstrengend und die Materialien warteten erst einmal geduldig im Agenda-Fach des Bücherregals. Kurz vor den Ferien las ich die Texte einmal durch, sah mir die Videos aber noch nicht an. Gleichwohl: Während meiner Klettereien im griechischen Taygetos-Gebirge erschien immer mal wieder Christopher Wallbaum vor meinem geistigen Auge und forderte mich auf, doch den einen oder anderen Gedanken auf das Projekt zu richten. Bald dämmerte mir, dass das Vorhaben wahrscheinlich um einiges komplizierter sein würde als die alpinistische Bewältigung des 2400 Meter hohen Profitis Elias, von dessen Plateau einst der Licht- und Sonnengott Helios in einem vierspännigen Feuerwagen himmelwärts abhob. Ich beschloss, meine Zweifel methodisch zu nutzen, sie also erst einmal, und sei es zugespitzt, auszuformulieren, bevor ich mich der Verführungskraft des sicherlich sehr sympathischen Materials aussetzte (immerhin geht es in allen drei Stunden ums Klassenmusizieren – zu rechnen war mit leuchtenden Kinder- und Lehreraugen).

Vor allem bereitete mir die Lichtmetaphorik Schwierigkeiten. Wessen Licht fällt hier worauf? Offenbar sind verschiedene Interpretationen möglich:

Erste Interpretation: Unterrichtsstunde beleuchtet didaktische Theorie. Streng genommen ist das nicht das Thema, aber so haben wohl diejenigen das Vorhaben interpretiert, die laut Christopher Wallbaum in Vorgesprächen äußerten, dass die Aufgabenstellung für Didaktiker ein

fragwürdiges Ansinnen und eher etwas für Praktiker sei, da man doch fragen müsse, „ob sich jede musikdidaktische Theorie in der Anwendung auf eine Lehr-Lern- bzw. Erfahrungssituation in der musikalisch allgemeinbildenden Schulpraxis bewähren können muss“. Wenn eine Theorie sich in der Praxis bewähren soll, dann beleuchtet – streng genommen – Praxis die Theorie. Übrigens formulierten die Skeptiker ihren Einwand so, dass man meinen könnte, für sie hätten didaktische Theorien nicht unbedingt eine konstruktive Funktion. Vielleicht ist das nur eine Nachlässigkeit in der Formulierung. Ich würde ihrer Skepsis nur zustimmen, wenn die Frage lautete, „ob sich *eine* musikdidaktische Theorie in der Anwendung auf *jede beliebige* Lehr-Lern- bzw. Erfahrungssituation in der musikalisch allgemeinbildenden Schulpraxis bewähren können muss“. Denn warum soll ich meine musikdidaktische Perspektive in einer zufällig ausgewählten Situation erproben, in der vielleicht ganz andere Ziele, Denkvoraussetzungen und Bedingungen wirken? Welche didaktische Theorie kommt heute überhaupt noch mit dem Anspruch daher, dass sie sich in jeder Situation wiederfinden und dort funktionieren muss?

Zweite Interpretation (die dem Thema wohl eher entspricht): Didaktische Theorie beleuchtet Unterrichtsstunde. Wahrscheinlich bedeutet das nicht, dass nur die Theorie (oder irgendeine „didaktische Perspektive“) beanspruchen darf, die ansonsten in Obskurität dahinwerkelnde Praxis mit dem Licht der wahren pädagogischen Erkenntnis zu beglücken. Vielmehr wohl: Ich beleuchte die Stunde von einer bestimmten Seite (Perspektive) her, bestimmt durch meine didaktische Theorie, und frage mich, ob das, was die Stunde in dieser Beleuchtung hervorkehrt, dieser Theorie entspricht. Wenn „Theorie“ eher normativ gemeint ist (wenn ich also einen theoretisch begründeten Maßstab von Unterricht, wie er sein sollte, anlege), würde ich fragen, ob die Stunde aufbauend, schülerorientiert, handlungsorientiert, erfahrungsoffen, interkulturell, schnittstellig, didaktisch bzw. szenisch interpretativ, prozedural oder lebensweltbezogen genug ist. Aber welchen Erkenntniswert hätte das? Tun dies nicht schlechte Mentoren und unsensible Hospitanden seit eh und je: an einem bestimmten Bild von „gutem Unterricht“ das zu messen, was sie sehen – blind für dessen vielleicht nicht an der Oberfläche liegende Motive, Qualitäten und Wirkungen? Wenn „Theorie“ aber eher deskriptiv gemeint ist, wenn es also um die Aufklärung von Fakto-

ren und Gesetzmäßigkeiten geht, die eine bestimmte Unterrichtsrealität zu dem machen, was sie ist (oder auch, was sie nicht ist), besteht die Beleuchtung aus Richtung Theorie in einer Fragestellung und einem empirisch-methodischen Setting. In dieser Perspektive kann man nicht „eine Stunde“ untersuchen, sondern nur „etwas an/in einer Stunde“. Es genügt dann wahrscheinlich auch nicht, *eine* Stunde zu untersuchen, denn das Wort Theorie enthält einen gewissen Anspruch, der zwingend nur auf einer Erfahrungsbasis mit einer bestimmten Mindestbreite einzulösen sein wird – je nachdem, um welche Fragestellung es geht.

Überhaupt kann ich mir schwer vorstellen, dass sich an einer einzigen Unterrichtsstunde irgendetwas Relevantes untersuchen oder beweisen lässt. Wenn sich bei den Schülern bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten zeigen, weiß ich immer noch nicht, ob der Unterricht sich als aufbauend versteht – denn die Kompetenzen können ja auch vom Musikschulbesuch herrühren. Ebenso wenig wie die Vorgeschichte kenne ich die längerfristige Intentionalität der Stunde, also ihren Stellenwert innerhalb einer längeren Reihe von Unterrichtsstunden. Daraus aber ergäbe sich ihr konzeptioneller Sinn. Eine didaktische Theorie im konzeptionellen Sinn lässt sich gleichwohl an einer einzelnen Stunde nicht schlüssig nachweisen.

Unterrichtsstunden stehen freilich nicht nur in einem prozessualen, sondern auch in einem sozialen, kulturellen, schulorganisatorischen Kontext, über den ich Zusatzinformationen brauche, egal ob ich meine lichtspendende Theorie eher normativ oder eher deskriptiv verstehe. Die dokumentierten Aussagen von Lehrern und Schülern werden mir nicht weiterhelfen, schon weil diese meinen Lichtstrahl nicht gesehen haben, als sie ihre Auskünfte formulierten. Und wenn der Wert dieser Auskünfte für meine Analyse auf der gleichen Ebene liegen soll wie die Informationen, die ich der Stunde selbst entnehme: Warum dann der ganze Video-Aufwand, warum genügen dann nicht diese Erzählungen selbst? Es sei denn, ich will die Erzählungen vergleichend in ihrem Verhältnis zum sichtbaren Unterricht untersuchen (wie z. B. Niessen/Lehmann-Wermser 2006). Aber auch dann könnte ich möglicherweise nur sagen: „Aha, da haben wir’s mal wieder. Beweiskraft für das Phänomen hätte das nicht, denn in der nächsten Stunde kann alles schon wieder ganz anders sein ...“

Ich habe aber noch ein ganz anderes Problem. Welche „didaktische Perspektive“ oder „didaktische Theorie“ hat mir der Initiator wohl zugeschrieben, als er mich anscrieb? Es soll ja auch nicht allein um meine Position gehen, sondern sie soll außerdem repräsentativ für eine Richtung stehen. Interkulturelles Lernen? Die Formel steht in meinen Augen eher für einen offenen Diskussionszusammenhang ohne klare Konsequenzen für Unterricht in dieser oder jener Situation. Natürlich bin ich überzeugt, dass Musikunterricht seine kulturellen Grundlagen heute globaler definieren, dass er Musikinteressen von Einwandererkindern mehr Raum geben sollte. Wenn das aber gerade in diesen Stunden nicht geschieht? Oder wenn es auf eine für mich verborgene Weise geschieht?

Die Veröffentlichung von 1984 (Günther/Ott/Ritzel 1984) wird gelegentlich noch mit mir identifiziert – manchmal im Sinne einer „Konzeption“ (Schülerorientierung). Es ging aber um viel weniger (oder um viel mehr): ein kleines, methodisch nicht besonders valides Experimentalprogramm – wir wollten wissen, was passierte, wenn ... (in diesem Fall: wenn Lehrer ihre Schüler ein bisschen mehr mitplanen ließen, als sie es sonst gewohnt waren). Es ging eher darum, dass „Didaktiker“ und „Praktiker“ sich gemeinsam um die Planung, Dokumentation und Auswertung von Unterricht bemühten, und zwar unter einem bestimmten, gemeinsam festgelegten Aspekt, und dass sie dabei in eher unsystematischer Weise Erfahrungen sammelten. So wie es eigentlich immer sein sollte – denn das war die Utopie: Überwinden des Einzelkämpfertums, des monadischen Vor-sich-hin-Unterrichtens hinter geschlossenen Klassentüren. Musikdidaktische Perspektive? Immerhin kam hier eine bestimmte Vorstellung vom Lernen, vom Lernen in Gruppen, vom Lernen in Gruppen unter Anleitung, vom musikbezogenen Lernen in Gruppen unter Anleitung, zum Tragen, die mein Unterrichtsverständnis seither bestimmt: dass Lernende (und lernende Gruppen) neue Erfahrungen sehr individuell und in prinzipiell nicht voraussehbarer Weise assimilieren, wobei die interne Verarbeitung eine mindestens ebenso bedeutsame Rolle spielt wie die äußeren Prozeduren des Lernarrangements es tun. Diese (konstruktivistische) Vorstellung war mir vertraut, bevor ich sie in Maturanas und Varelas „Baum der Erkenntnis“ (Maturana/Varela 1984), bei Kersten Reich (zahlreiche

Publikationen, u. a. 1990)¹ und vielen anderen ausformuliert fand. Solche internen Prozesse kann man (vielleicht und begrenzt) mit bildgebenden Verfahren, aber niemals in einem Unterrichtsvideo sichtbar machen.

Ein Versuch: Dünne Fakten, dichte Beschreibung

Ich könnte nun also auf den Sonnenwagen des Propheten aufspringen und es bei einem Blick auf Leipzig aus der Vogelperspektive bewenden lassen. Noch spannender finde ich es allerdings, der theoretisch erwiesenen Unmöglichkeit die Überlegung entgegenzusetzen, dass der schönste Skeptizismus keiner ist, wenn er sich nicht auch gegen sich selbst wendet.

Ich knüpfe also an meine oben dargestellten Zweifel an: Eine bestimmte deskriptive Perspektive oder normative Idee von Unterricht kann blind machen für Momente des beobachtbaren Geschehens, für seine verborgenen Gesetzmäßigkeiten und eventuellen Qualitäten. Um noch einmal in die Ferne zu schweifen: Wer – wie auch ich zu Anfang – mit dem inneren Bild einer progressiv unterrichteten deutschen Grundschulklasse in eine afrikanische Schule kommt, sieht nur tief-schwarzes kolonialpädagogisches Mittelalter. Erst wenn es gelingt, sich von diesem Bild zu lösen, treten allmählich die Grautöne, dann auch die eine oder andere Farbe hervor, bis man eine Ahnung von der inneren Logik und Dignität der Situation bekommt und dahinter unerwartete kulturelle Valeurs entdeckt (Kinder fragen nicht, Kinder geben keine langen Antworten, Kinder sehen Erwachsenen nicht ins Gesicht ...). Das „mechanische Lernen“ (learning by rote) in afrikanischen Schulen bringt erstaunlicherweise auch hochgebildete, kenntnisreiche, kreative und intellektuell flexible Personen hervor. Ich habe mir das immer damit erklärt, dass es zwar mechanisches Lehren, nicht aber mechanisches Lernen gibt, eben weil der menschliche Geist kein Me-

¹ Die aktuelle Diskussion zu möglichen konstruktivistischen Perspektiven der Musikpädagogik (Diskussion Musikpädagogik 40/2008) kann hier nicht kommentiert werden.

chanismus ist. Die Papageienmethode ist nur begrenzt wirksam, weil Kinder, auch sehr kleine Kinder, eben keine Vögel sind. Es gibt gar nicht mal so wenige Kinder, die am „teaching by rote“ erstarken, weil es höchste Anforderungen an ihre Kombinatorik stellt: Sie müssen sich ständig einen Reim auf das machen, was ihnen da so stümperhaft nahegebracht wird. Wenn man in Gesichtern liest, kann man das sogar sehen. Mit Anne Niessens Begrifflichkeit zu sprechen: Der Unterricht führt zu einer gewissen Verarbeitungstiefe, obwohl er gar nicht so gemeint ist. Ich frage mich, ob das nur in Afrika so ist. Wie oft bin ich als Schüler in langweiligen Unterrichtsstunden weggetreten und habe das Thema in meiner Fantasie auf meine Art weitergesponnen, eigentlich war dies sogar eine meiner (im Rückblick äußerst wichtigen) Hauptbeschäftigungen.

Ethnologen kennen seit eh und je das Problem des unangemessenen Schließens von sich selbst auf kulturell Anderes. Eine diskutable Methode, dem zu entgehen, ist die von Ryle und Geertz vorgeschlagene „dichte Beschreibung“ (Geertz 1983)². Sie beruht auf einem semantischen Kulturbegriff: Einzelbeobachtungen gelten zunächst nur als „Zeichen“ für einen bestimmten kulturellen Zusammenhang, verstanden als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“, in das Menschen notwendig verstrickt sind. Je mehr dieses Gewebe in der Interpretation der („dünnen“) Einzelbeobachtungen hervortritt, desto dichter die Beschreibung.

Ich bin gegenüber diesen Unterrichtsstunden voreingenommen – übrigens vor allem im positiven Sinne. Kann ich diese Voreingenommenheit vielleicht sogar zum Erkenntnisinstrument machen, indem ich sie zu kontrollieren versuche, ähnlich wie ein Ethnologe dies tut? Nun bin ich angesichts der Videos in meiner eigenen pädagogischen Kultur, aber trotzdem zögere ich bei dem Ansinnen, diese Stunden – ich würde lieber sagen, diese Stundenabbilder – ins sogenannte Licht meiner „didaktischen Theorie“ zu stellen, die es natürlich irgendwo auch gibt – man kann nicht nicht theoretisieren, um diesen Spruch von Paul Watz-

² Neuerdings wird die Methode auch in der deutschen Erziehungswissenschaft angewandt (vgl. die überraschenden Ergebnisse bei Raufelder 2006).

lawick abzuwandeln. Aber, und das ist mir jetzt sehr wichtig: Es gibt eine gewisse Respektgrenze des Didaktikers gegenüber gelebter Praxis, vor allem dann, wenn sie mit einer solchen Ernsthaftigkeit, einem solchen Engagement auf Seiten der Lehrer daherkommt, wie das hier der Fall ist.

Also näherte ich mich der Thüringen-Stunde mit dem Vorsatz, in einer Haltung freischwebender Aufmerksamkeit einen in ihr wichtigen Aspekt zu entdecken und dann weitere Informationen zu diesem Aspekt zu sammeln, in der Hoffnung, daraus theoretisches Kapital zu schlagen. Schnell drängte sich mir beim Betrachten der Stunde und beim Lesen des Begleitmaterials ein bestimmter Aspekt auf: das Verhältnis von Jungen und Mädchen, ihr unterschiedliches Verhalten, das mir danach aussah, als ob es das in letzter Zeit vieldiskutierte Problem der Bildungsbenachteiligung der Jungen illustrieren könnte (Stamm 2008; H.-P. Kuhn 2008; Hurrelmann/Quenzel 2008; A. Kuhn 2009; Biddulph u. a. 2008). Ich kann nun danach fragen, warum sich mir gerade dieser Aspekt aufdrängte. Ich komme hier an ein, wie ich glaube, Grundmotiv meines Selbstkonzepts als Musikpädagoge, wenn man so will, meiner musikpädagogischen Theorie: Ich halte das störanfällige Interaktionsgeschehen im Unterricht für einen Erfolgsfaktor im gleichen Rang wie die Inhalte und Methoden. Deshalb fand ich scheiternde Lernprozesse oder mit dem Lernen einhergehende Schwierigkeiten schon immer interessanter als „gelungene“ Situationen. Schüler mit Lernproblemen sind eine theoretische und praktische Herausforderung und deshalb eher der Aufmerksamkeit wert als die sogenannten guten oder bildungserfolgreichen Schüler.

Die Bildungsbenachteiligung von Jungen scheint als Problem inzwischen an die Stelle dessen zu treten, was früher die Bildungsbenachteiligung der Mädchen war, personifiziert in der sprichwörtlichen „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ in den 60er- und 70er-Jahren. Die Vorzeichen des Gender-Problems haben sich umgekehrt: Mädchen schneiden bei allen Parametern des Bildungserfolgs bis hin zu den Hochschulexamina heute deutlich besser ab als Jungen.

Wende ich auf meine Beobachtungen an der Thüringen-Stunde in lockerer Weise die ethnologische Methode der „dichten Beschreibung“ an, so wird die Frage sein, ob sich die Befunde zu etwas Zusammenhän-

gendem verdichten lassen – und wenn ja, was diese Verdichtung an musikpädagogischen Handlungs- und Forschungsperspektiven hervorbringt. Es handelt sich also um ein heuristisches Spiel. Ich verbinde insgesamt 21 Beobachtungen aus dem Video und an 13 Textstellen aus dem Interviewmaterial zu einem hypothetischen Bedeutungsgewebe. Allerdings dürften weitere, mehr oder weniger unterschwellige Wahrnehmungen an diesem Bedeutungsgewebe mitgewirkt haben. Zur Verifizierung des Fazits reicht diese eine Stunde nicht aus.

Die Beobachtungen und Zitate lassen zunächst folgende alternative Deutungen zu:

1. Sie sind akzidentell und haben nichts zu bedeuten.
2. Sie lassen sich zu einem Bedeutungsgewebe verdichten, das sich aus dem „normalen“ Entwicklungsgefälle zwischen den Mädchen und Jungen der beobachteten Altersgruppe ergibt.
3. Sie lassen sich zu einem Bedeutungsgewebe verdichten, das sich aus Widersprüchen zwischen der schulischen Leistungsfähigkeit von Jungen und ihrem gender-bedingten Selbst- und Rollenbild ergibt. Die Bedeutungsgewebe in 2) und 3) sind musik- und musikunterrichtsspezifisch eingefärbt.

Ich neige – nach Anreicherung der Beobachtungen durch einschlägige sozialisations- und erziehungswissenschaftliche Befunde und Erklärungsansätze – der dritten Deutung zu, ohne sie allerdings zu einem Beweis verdichten zu können.

Die Geschichte

Nun also meine Geschichte.

Die meisten – oder alle – Mädchen dieser Klasse sind die Gewinnerinnen, drei der vier Jungen sind die Verlierer dieser Stunde.

Die „Band“ besteht bis auf eine Ausnahme aus Mädchen. Sie sind privilegiert durch ihre Instrumentalistenrolle, durch die Zuwendung des Lehrers und durch ein daherrührendes, wohl nicht erst in dieser Stunde entwickeltes positives Gruppengefühl. In der Interviewgruppe 4, ausschließlich mit Band-Kindern besetzt, wird diese Befindlichkeit am

deutlichsten. Wenngleich sie mit der Instrumentenzuweisung und mit dem Liedrepertoire nicht ganz einverstanden sind, fühlen sich diese Kinder im Musikunterricht ausgesprochen wohl. (Auch in der Interviewgruppe 1 mit zwei weiteren Kindern aus der „Band“ artikuliert sich dieser Tenor, während die Gruppen 2 und 3 eher wortkarg und kritisch auf die Interviewfragen reagieren. Sie monieren das Liedrepertoire, die vielen „langweiligen“ Wiederholungen in den aufbauenden Übungen und die Tatsache, dass sie so wenig an die Instrumente kommen.)

Der Schwerpunkt meiner Beobachtungen lag auf dem unterschiedlichen Verhalten und der Interaktion von Jungen und Mädchen bei der Gruppenaufgabe, eine Choreografie zu entwickeln. Die acht Mädchen einerseits und die drei Jungen andererseits haben mit der (vom Lehrer nur sehr kurz und nicht besonders präzise eingeführten) Aufgabe die gleichen Schwierigkeiten. Deutliche Unterschiede bemerkt man aber in der Art und Weise, wie sie mit diesen Schwierigkeiten umgehen. Die Mädchen beginnen sofort, intensiv zu diskutieren und zu experimentieren, zwei offensichtlich etwas gehemmte oder bewegungsgestörte Mädchen werden von den anderen umstandslos integriert (Thür., Winkel 3, 17:15–18:15 [I]). Die drei Jungen bleiben ratlos auf ihren Stühlen sitzen, überbrücken die unklare Situation mit Verlegenheitsgesten, kooperieren nicht und blicken immer öfter zu den intensiv arbeitenden Mädchen hinüber (Thür., Winkel 3, 18:30–19:30 [II]). Schließlich stehen sie auf und nähern sich der Mädchengruppe, die aber, vertieft in ihre Aufgabe, keine Notiz von ihnen nimmt (Thür., Winkel 3, 19:30–20:00 [III]). Diese gesamte Phase der Orientierungslosigkeit dauert etwa 8 Minuten. Die Jungen reagieren auf die für sie offensichtlich äußerst unangenehme Situation – zu der ironischerweise als Dauerbandschleife der Soundtrack *Oh Happy Day* erklingt – mit hilflosen, teils exhibitionistischen, teils leicht aggressiven Gesten (z. B. Thür., Winkel 3, 19:55–20:10 [IV]; 22:50–23:00 [V]). Dann wenden sich die Mädchen plötzlich den daraufhin wie erlöst strahlenden Jungen zu, es kommt zu einem Austausch (Thür., Winkel 3, 24:20–25:20 [VI]). Die Jungen kreieren spontan eine nicht sehr passende, an den Milchtritt kleiner Tiere oder an hüpfende Häschen erinnernde Bewegung, die bei den Mädchen nicht ankommt (Thür., Winkel 3,

25:20–26:00 [VII]), die sie (die Jungen) aber auch später bei den „Auführungen“ mangels anderer Ideen immer wieder einsetzen. – Der Lehrer interveniert dreimal kurz bei der Gruppenarbeit (Thür., Winkel 3, 27:05–27:30 [VIII]; 35:00–35:30 [IX]; 37:00–37: 37:30 [X]), wendet sich aber die ersten beiden Male nur den Mädchen zu, ohne die Jungengruppe zu sehen. Beim dritten Mal entdeckt er die – peinlich berührten, weil gerade wieder inaktiven – Jungen und spricht sie von der Seite kurz an: Ihr solltet das auch machen, das ist auch für Jungen wichtig! Auch bei den Aufführungen am Schluss zeigt sich der Unterschied: Während die Mädchen auch jetzt noch in engem Kontakt sind und ihre „Choreografien“ weiterentwickeln, reproduzieren die Jungen bloß ihr stereotypes Bewegungsmuster (Thür., Winkel 3, 42:00–43:00 [XI]).

Der Schlagzeugspieler T. zeigt ein gänzlich anderes Verhalten. Er ist eine Art Wanderer zwischen der Mädchen- und der Jungenwelt. Ganz zu Beginn der Stunde sitzt er zwischen den drei Jungen und den Mädchen der zweiten Reihe und kommuniziert nach beiden Seiten. Bei den Übungen nimmt er Impulse von der Mädchenseite auf und animiert wirkungsvoll seine drei Mitschüler, die diese Hilfe dankbar annehmen (Thür., Winkel 2, 4:37–5:30 [XII]). Dann verlässt er sie und begibt sich ans Schlagzeug, und das Elend der drei beginnt. T. ist kommunikativ, witzig, kompetent und kreativ; er neigt zwar ein wenig zur albernen Übertreibung, fügt sich aber konstruktiv ins Geschehen ein. Im Gespräch kehrt er aber auch den „Coolen“ heraus, der alles schon kann (theoretisch steht er auf dem Boden eines statischen Begabungsbegriffs: das kann man sowieso nicht lernen!). Analog dazu genießt er seine „splendid isolation“ am Schlagzeug in der Ecke hinter dem Flügel. Spielerisch wechselt er zwischen „männlichen“ und „weiblichen“ Rollenelementen hin und her – während die anderen drei offensichtlich darunter leiden, einerseits Jungen, andererseits hier die Schlusslichter zu sein. Im Gegensatz zu ihnen ist T. bei den Mädchen ziemlich beliebt. Sein Glanz dürfte den Frust der drei Mitschüler nur noch erhöhen. Ein wichtiges Moment, das ich noch erwähnen möchte, ist der Widerspruch von Mimik und Körpersprache bei den drei Jungen. Sie versuchen die ganze Zeit fröhlich auszusehen, aber ihre Körpersprache kann die Verwirrtheit nicht verbergen.

Fazit und Perspektiven

Bestimmte Eigenheiten eines solcherart aktiven Musikunterrichts sind offenbar hochrelevant, wenn es um die Frage nach den Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Jungen geht. Musikunterricht lädt hoch auf der Exhibitionismusskala (Singen, Bewegen, Selbstaussdruck) und setzt damit im Allgemeinen die Mädchen in Vorteil, die aufgrund ihrer höheren sozialen – vielleicht nicht unbedingt ihrer höheren kreativen – Kompetenz auch kreative Gruppenaufgaben besser bewältigen. Mädchen sind kompromissbereiter, wenn es um die Aufgabenverteilung geht, und beharrlicher im Überwinden von Schwierigkeiten, beispielsweise beim instrumentalen Üben, aber auch angesichts unbekannter Aufgabenstellungen.

Mädchen haben aber auch einfühlsamen Zugang zu typischen Verhaltensproblemen von Jungen und sind sogar in der Lage, lösungsorientiert damit umzugehen, manchmal nicht ohne (dann aber eher liebevolle) Ironie: Sie durchschauen, lassen es den Durchgesehenen aber nicht zu sehr spüren. Hier liegt schon eine erfolversprechende methodische Strategie: Vor allem bei kreativen Gruppenaufgaben, gerade wenn sie expressiv geladen sind, sollten Jungen und Mädchen unbedingt zusammenarbeiten. Wo die Mädchen sich nicht trauen, die Jungen anzusprechen, oder wo sie lieber in ihrem spezifischen Mädchenbiotop bleiben wollen, sollten Lehrer für eine solche Zusammenarbeit sorgen (Überlegungen gestützt durch: Hurrelmann/Quenzel 2008, S. 77 f.).

Bestimmte Aktivitäten im Musikunterricht sind bei den Kindern prestigeträchtiger als andere und fördern zugleich das Selbstwertgefühl und die Identifizierung mit dem Musikunterricht als Ganzem. Deutlich wird das an den Statements der Gruppen 1 und 4. Hier ist, offenbar mit Vorrang, das Instrumentalspiel relevant. (Die Interviews zur Hamburg-Stunde deuten in dieselbe Richtung: Gäbe es in Bezug auf den Musikunterricht so etwas wie „corporate identity“, klarer könnte sie sich nicht artikulieren.) Dass Mädchen beim Klassenmusizieren disziplinierter, frustrationstoleranter und irgendwie „süß“ (so der Lehrer im Gespräch) sind, dass man mit ihnen eher zu annehmbaren Ergebnissen kommt, sollte Lehrerinnen und Lehrer nicht davon abhalten, auch „schwächere“ Jungen heranzuziehen und speziell zu fördern. Es dürfte ihrem Selbstbe-

wusstsein keineswegs förderlich sein, wenn sie gerade von den prestigebesetzten Aktivitäten abgedrängt werden.

Schon sehr früh nehmen die Kinder bestimmte Instrumente offenbar in ihrem gender-spezifischen Symbolwert wahr. Besonders bei Jungen scheint dies die Präferenz für bestimmte Instrumente (z. B. E-Gitarre) zu bestimmen. Andeutungen finden sich im Interview-Material mehrfach, wobei nicht die Jungen, sondern die Mädchen – ironisch – darauf hinweisen, wie im Falle eines der drei Bewegungs-Jungen in der Interview-Gruppe 1. Auch hier liegen mit Sicherheit Handlungsmöglichkeiten begründet, wenn es um die Förderung von Jungen im Musikunterricht geht.

Ich breche meinen Versuch hier ab – auch in Erwartung der Meinungen der Praktiker unter uns zu diesem Thema. Zwar sind – es sei abschließend noch einmal betont – die Ergebnisse meiner Interpretationsbemühungen aus dem Material heraus im strengen Sinne nicht beweisbar. Zumindest im Sinne von Forschungsfragen ließen sich aber von hier aus Linien in verschiedene thematische Richtungen ziehen. Der gender-spezifische Prestigewert von musikalischen Aktivitäten und der entsprechende Symbolwert bestimmter Instrumente wären nur zwei dieser Linien. Eine dritte käme hinzu, stellte man diese Problematik zusätzlich ins Licht der interkulturellen Aspekte, die gerade auch für den Musikunterricht immer wichtiger werden: Die Geschlechterrollen-Problematik wird noch komplexer, betrachtet man ihre unterschiedliche Valenz in der Herkunft der Kinder aus ihren kulturellen Kontexten. Eine weitere Linie führt über diese Themen hinaus in eine generelle, ebenso wichtige wie vernachlässigte Dimension musikdidaktischer Reflexion: das soziale Lernen im Musikunterricht. Die wohlfeile, weil propagandistische Rede von der Förderung sozialer Tugenden durch Musikunterricht würde durch unser Beispiel (wenn es denn eines ist) widerlegt: Wenn man nicht aufpasst, so sagt es uns, passiert das Gegenteil. Auch im Musikunterricht, gerade beim störanfälligen gemeinsamen Musizieren, bedarf soziales Lernen der Sensibilität von Lehrern und Schülern für das Interaktionsgeschehen, bedarf es der professionellen sozialen Handlungskompetenz der Lehrperson. Die Freude über die in der Tat schönen Möglichkeiten des Klassenmusizierens hat unseren Blick dafür womöglich etwas getrübt.

Was wird aus den Jungen?

			<i>Thüringen-Stunde: Video</i>
<i>Nr.</i>	<i>Winkel</i>	<i>(ab) Zeit</i>	<i>Beschreibung</i>
01	2	04:37	T., zwischen Jungen und Mädchen, kommuniziert nach beiden Seiten.
02	2	12:15	Die Jungen tun sich bei den Bewegungs- und Klatschübungen, auch animiert durch T., zunächst scheinbar leichter als die meisten Mädchen – mit einer leichten Tendenz zur albernem Übertreibung.
03	2	14:13	T. animiert die drei anderen Jungen deutlich bei der „Schwimmübung“.
04	2	16:16	L gibt die Bewegungsaufgabe – T. und das Mädchen neben ihm reagieren, im Kontakt miteinander, direkt darauf – dann verlässt T. die anderen Jungen.
05	3	16:42	T. bewegt sich durch den Raum und kommuniziert heftig mit Gitarristin Z.
06	3	17:12	Die Mädchen finden sich zur Gruppe zusammen, während die Jungen, nach außen desinteressiert und mit anderem beschäftigt, sitzen bleiben.
07	3	18:39	Während die Mädchen intensiv diskutieren, machen die drei Jungen nicht ernst gemeinte Bewegungen, blicken aber immer wieder – erst wie zufällig, dann aber deutlich gerichtet – zu den Mädchen hinüber.
08	3	19:30	Der mittlere Junge steht auf, bewegt sich unsicher in Richtung Mädchen-Gruppe, die anderen folgen, die Mädchen kehren ihnen aber den Rücken zu – die Jungen albern teils, teils stehen sie herum, blicken aber immer wieder zu den Mädchen hinüber, als wollten sie mitmachen.
09	3	20:00	Auffällige Verlegenheits-Aktion des mittleren Jungen
10	3	21:00	Die Mädchen schaffen sich mehr Raum und bewegen sich weiter von den Jungen weg, die Jungen machen kurz darauf Wippbewegungen aus den Knien heraus und blicken nach unten – dann wieder Albereien.

			<i>Thüringen-Stunde: Video</i>
<i>Nr.</i>	<i>Winkel</i>	<i>(ab) Zeit</i>	<i>Beschreibung</i>
11	3	22:53	Der mittlere Junge macht eine Art Ziel-Schuss-Bewegung in Richtung Mädchen.
12	3	24:20	Während L ans Klavier geht, wenden sich die Mädchen plötzlich den Jungen zu – diese strahlen, es entsteht Kontakt.
13	3	26:06	Mädchen reagieren positiv bis belustigt auf die Bewegungen der Jungen.
14	3	27:09	L interveniert bei der Bewegungsgruppe, spricht aber nur in Richtung der Mädchen – Mädchen und Jungen setzen sich wieder deutlich separiert in ihre Ecken.
15	3	29:55	Jungen singen und klatschen mit.
16	3	34:22	Aufforderung L: Bewegung, im Stehen – Jungen folgen deutlich später als Mädchen und wenig motiviert.
17	3	35:03	L interveniert erneut bei der Bewegungsgruppe, spricht aber wieder nur die Mädchen an.
18	3	35:40	Bewegung – Mädchen etwas zaghaft und verschämt, Jungen reagieren darauf ironisch mit der „Häschenbewegung“.
19	3	37:05	Die Jungen haben sich nach der Übung gesetzt; L interveniert und spricht zunächst wieder nur die Mädchen an, wendet sich dann aber auch kurz und wie beiläufig an die Jungen: „Ihr solltet mal – für Jungs ist das gar nicht schlecht, das mal zu machen“; lässt die Jungen aufstehen, diese reagieren mit Einigeln, da jetzt im Blick des L.
20	3	40:54	T. erhält bei seiner Auftrittsankündigung freudigen Beifall von den Mädchen. Bei den Auftritten der Band-Mädchen sind die Jungen nicht sichtbar.
21	3	42:02	Die Mädchen agieren kommunikativ und werden dabei ansatzweise lockerer und besser, während die Jungen einfallslos und ohne kommunikativen Kontakt mit den Mädchen und untereinander ihre stereotype „Häschenbewegung“ wiederholen.

Was wird aus den Jungen?

<i>Gruppe/ Lfd. Nr.</i>	<i>Seite/ Zeile</i>	<i>Thüringen-Stunde: Interviews</i>
S 1 01	21/71–80	I: Was hat euch besonders Spaß gemacht? / S4 (Junge): Naja, also das Tanzen fand ich nicht so schön, das war blöd, aber bei uns war eigentlich alles gut. // I: Irgendwas Spezielles, was du besonders gut fandest? // S4: Naja, das (..) ähm mit dem (..) also Schwimmen gehen, am Anfang, ja das halt. // I: Also eher die Bewegung? Oder das – // S4: Also das, was wir dazu gesprochen haben, und auch die Bewegung, alles zusammen.
02	27/270	S2: (flüsternd) Jetzt sag du mal was M.!
03	27/295– 296	S2: Jetzt, sag du mal was, S4! // S1 (flüsternd): Der sitzt hier bloß da. (lachen)
04	28/329– 333	S4: Ich habe vorher, glaub ich, vier Jahre Flöte gespielt und jetzt anderthalb Jahre Gitarre. // I: Was findest du besser: Flöte oder Gitarre? // S4: Gitarre. // S: Ist männlicher. (lachen)
05	31/427– 431	S2: ... und er sollte die Klasse im Griff haben. Es müsste halt so sein, dass so die Jungs auch zwischen den Mädchen sitzen. // (..) (lautes Lachen) // S1: Du denkst da an einen ganz bestimmten. // (lachen)
S 4/06	47/4	S2 (= T.): (Niemand hat gelächelt). (lacht)
07	47/10–14	T.: Warum ich immer? Also, ich fand's eigentlich ganz cool ... // S3: Sprich mal ein bisschen deutlicher. // T.: ... weil ich Schlagzeug spielen konnte. // S1: Sprich ordentlich, (T.). // T.: Und, ja. Das war's eigentlich.
08	48/19–32	S1: ... genau, ja, Metallophon gespielt, und eigentlich wollte ich Schlagzeug spielen, aber da T. das schon besetzt hatte, ging nichts mehr. // I: Aber das war auch gut? // S1 Ja, es war auch gut, hat auch Spaß gemacht. // T.: Ach so, du sollst hier Werbung für unsere Band machen? // S1: Hä, was soll ich? Ach T., jetzt hör doch mal auf damit. // S3: Ja, also wir haben uns erst warm gemacht, und dann haben wir das

<i>Gruppe/ Lfd. Nr.</i>	<i>Seite/ Zeile</i>	<i>Thüringen-Stunde: Interviews</i>
		schöne Lied gesungen, und das schöne Lied, ja, dann haben wir ein schönes Lied gesungen, und ähm, ich wiederhol' mich gern, ich weiß, und ich fand das total schön und ... // T.: „Ich fand's total schön“ // S3: ... ich fand's halt total schön und mitgenommen hab ich, dass, gar nichts. Also doch, ganz viel, das ist so unendlich, das kann man gar nicht aufzählen.
09	49/71–80	T.: Ich hätte viel lieber Gitarre gespielt. // I: Aber die war dann weg, die Bassgitarre. // T.: Nee, nein, richtige Gitarre. // S3: So ne E-Gitarre. // S1: Die spielt er nämlich. // I: Und die gabs nicht, oder warum –? // T.: Nee, gibt's nicht. // S3: Nee, S4 (die Bassgitarristin) hat mehr Talent als er. (Gekicher)
10	50/100–106	S1: Am meisten Angst hat man ja vor dem anderen Gelächter der Klasse. // T.: Nein, find ich nicht. (Lautes Lachen). T.: Also ich fand es eigentlich ganz chillig, weil ich konnte mich einfach so zurücklehnen und Schlagzeug spielen und aus dem Fenster gucken. // I: Und das hat sich gut angefühlt? // T.: Ja.
11	52/162–164	(Zur Frage des I: Was habt ihr gelernt?) // T.: Also ich persönlich würde mal sagen nichts. Wir haben ja eigentlich nur gespielt, sozusagen, gespielt. Ja, außer vielleicht ein bisschen singen, mehr eigentlich nicht.
12	55/255–265	(Zur Frage der Zensuren im Musikunterricht) // T.: Also, für mich ist es eigentlich nicht so wichtig, weil ich finde, Kunst und Musik, diese Sachen sind eher so Können und Nicht-Können, weil Musik kann man entweder, das kann man nicht ... // S4: Das ist aber bei Mathe auch so. // T.: ... das kann man üben. Mathe kann man wirklich gut üben ... // S3: Da kann man sich halt verbessern // T.: ... aber bei Kunst zum Beispiel muss man ja ... // S4: Entweder du kannst es, oder du kannst es nicht. // T.: ... ein gutes Gefühl in der Hand haben, ja. // I: Und da kann man eigentlich ja gar keine Noten – // T.: Ja, kann man nicht. Eigentlich sollte es darauf keine Noten geben.

Was wird aus den Jungen?

Gruppe/ Lfd. Nr.	Seite/ Zeile	Thüringen-Stunde: Interviews
13	58/367– 385	(Zur Frage, wie Musikunterricht aussehen sollte) S1: Mit vielen modernen Liedern, Instrumente, vielleicht auch ein paar alte Lieder, die aber nicht so langweilig sind. // S3: So omamäßig. // S4: Genau, oder Wanderlieder und so was. (Lachen) // S1: Also dass man eben richtig so aus sich heraus kommen kann. // T.: Also mit Musik, Reggae, Folk und House, solche Musik [...] Über Bob Marley.

Literatur:

- Biddulph, Steve u. a. (2008): *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*, München.
- Hentig, Harmut von (im Gespräch, 2007): „Die Erziehungswissenschaft ist beängstigend produktiv, aber sie unterhält sich mit sich selbst.“, in: „Die jungen Leute verloren“, *DER SPIEGEL* 34/2007, S. 160.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982/83): *Musikunterricht* 1–6/5–11, Weinheim.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1984): *Der Baum der Erkenntnis*, Bern und München.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2008): Lasst sie Männer sein. Jungen stehen im Schatten leistungsfähiger Mädchen. Es wird Zeit, ihnen zu helfen, in: *DIE ZEIT*, 23. Oktober 2008, S. 77 f.
- Kuhn, Annette (2009): Wilde Kerle in der Krise. Wenn Schüler sich langweilen oder unruhig sind, vermuten Lehrer schnell Verhaltensstörungen. Warum Jungen schon in der Grundschule Probleme haben, in: *DIE WELT Magazin* 5. Januar 2009, S. 8.
- Kuhn, Hans-Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien, in: Rendtorff, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Kinder und ihr Geschlecht*, Opladen u. a., S. 49–71.

- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2006): Musikunterricht im Spiegel reziproker Sinnzuschreibungen. Pilotstudie zu einem Unterrichtsforschungsprojekt, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Unterrichtsforschung* (= Musikpädagogische Forschung, 27), Essen.
- Raufelder, Diana (2006): *Zur Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess – Eine Ethnographie*, Diss. Phil. Berlin (FU).
- Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden, in: *System Schule* Jg. 3 Heft 3, S. 75–85.
- Stamm, Margit (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, S. 106–124.
- Sind Mädchen die neuen Jungs? Der rasante Aufstieg des schwachen Geschlechts, in: *Süddeutsche Zeitung Kinderleben – Das Familienmagazin* 3/2008, S. 10–18.